

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: VARIÁVEIS CONTEXTUAIS, INTERCULTURAIS E ADAPTATIVAS-MOTIVACIONAIS

Diana de Vallescar, Universidade Portucalense, dianap@upt.pt

Isabel Roque, CPUP, pdpsi09036@fpce.up.pt

**RESUMO:** A importância da educação intercultural vem sendo progressivamente reconhecida na sociedade do séc. XXI onde, apesar da sua essência multicultural, as culturas diferentes não têm as mesmas possibilidades de sobrevivência e de expressão (UNESCO, 2009, 2013). A perspectiva que se tem adotado baseia-se, sobretudo, em variáveis interculturais e de interação relegando para segundo plano, ou descurando mesmo, as variáveis adaptativas-motivacionais. Propomo-nos refletir sobre o papel da motivação na perspectiva intercultural analisando vários aspetos, entre eles as crenças de controlo relacionadas com a escola, segundo a teoria da ação (M. Baltes & Baltes, 1986; Skinner, 1995). O sistema, formado por três tipos de crenças: de controlo, de agência e de causalidade, funciona como mediador do comportamento e como regulador para lidar com as situações. Neste processo de autorregulação crenças – ação, o contexto desempenha um papel importante. Ora o contexto escolar faz parte do tecido sociocultural de uma sociedade, sendo portador de um sistema de padrões e significados acerca da forma de pensar, sentir e agir dos indivíduos sobre os problemas comuns que os afetam (Hofstede, 1993). A reflexão é suportada por uma longa experiência de formação intercultural internacional e refere também um estudo longitudinal com alunos portugueses (N= 245) do 4º ao 9º ano. Os resultados deste estudo ajudam a perceber aspetos específicos dos processos motivacionais subjacentes ao desempenho escolar, permitem retirar algumas inferências sobre a motivação dos estudantes portugueses em comparação com os de outros contextos culturais (europeus, americanos e asiáticos) e expandem as investigações interculturais realizadas.

### Introdução

*“Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender. Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros”.* (Yehudi Menuhin).

Gundara (2001) alerta os especialistas para a necessidade de maior abertura e descentramento no âmbito da educação intercultural e para a realização de um trabalho mais inclusivo e mais compreensivo, trabalhando não só a partir das pedagogias mas também com a arte, as humanidades, as ciências sociais e as exatas. O objetivo será conseguir um trabalho

mais inovador, transformador, imaginativo e criativo, com maior impacto e realista para promover a melhoria das condições de vida das novas gerações.

Seguindo esta linha, a presente comunicação propõe desenvolver uma aproximação geral à educação intercultural e aos seus descritores, de acordo com os modelos de competências interculturais (Bennett, 2011; Deardorff 2006; 2009) e fazer a conexão entre as competências interculturais e as variáveis de natureza motivacional. Este aspecto fundamental do comportamento humano e intercultural é muitas vezes descurado nos estudos, teorias e práticas de educação intercultural que concebem um processo educativo dependente quase exclusivamente dos agentes externos socio-culturais e não tanto do sujeito da educação.

### **Educação intercultural - Diversidade**

A procura de respostas e formas variadas de gestão da diversidade emerge ao longo da história humana. Esta diversidade, que possui múltiplas interpretações, constitui uma chave para compreender a interação das pessoas, as dinâmicas socioculturais e a gestão de dificuldades e conflitos.

Genericamente, a diversidade refere-se ao amplo e rico espectro de variações humanas (Loden & Rosener, 1991). Seguindo Daft (2008) pode desdobrar-se em: (a) primária - diferenças inatas ou cujo impacto persiste ao longo da vida e são essenciais na criação da auto-imagem e visão do mundo (idade, raça, etnia, género, capacidade mental e física e orientação sexual...); (b) secundária - diferenças adquiridas ou modificadas (educação, local de residência, classe, estado civil, crenças religiosas, estatuto profissional). Ou, como Daniels e MacDonald (2005) referem, em diversidade a nível superficial, que explicaria a composição de um grupo social (demografia, estatuto socioeconómico) ou a nível profundo, considerando as características pessoais (crenças, atitudes, valores, máximas morais). Isto significa que a

diversidade pode ser compreendida e explorada realizando o cruzamento de diferentes variáveis.

Remetendo-nos ao processo histórico educativo, as respostas à diversidade traduzem os limites estabelecidos pelos setores hegemônicos da sociedade que definem quem deve educar e porquê, passando, em geral, do modelo segregacionista (1960-1970) ao modelo integracionista (1970-1990) e ao modelo da inclusão (a partir de 1990). Salvaguardam-se, no entanto, esforços no sentido de diferenciar orientações educativas mais específicas, de acordo com os contextos geográficos e culturais (Muñoz Sedano, 1997; Sáez, 2004; Antolínez Domínguez, 2011), assim como abordagens demográfico-descritivas, programático multiculturais, ideológico normativas e relacionais-interculturais.

A denominada política de “atenção à diversidade”, em princípio, refere-se aos coletivos que possuem características especiais pelo que requerem um diagnóstico e uma atenção preferente. No âmbito educativo refere-se a todos(as) os alunos(as) de um Centro e exigiria que os docentes desenhassem formas de atuação que permitissem adaptar-se às suas necessidades, no que respeita aos recursos pessoais, materiais, organizativos e curriculares.

A educação intercultural procura essa atenção à diversidade, relevando a dimensão das interações, do intercâmbio e da convivência entre os membros das diferentes culturas.

### **Princípios - descritores da educação intercultural**

Seguindo alguns autores (Goenechea, 2005, cit. por García & Goenechea, 2009), apontamos sumariamente alguns descritores da educação intercultural.

1. Reconhecimento, aceitação, valorização da diversidade cultural, sem etiquetar nem definir ninguém em função de esta, evitando a segregação em grupos.

2. Defesa da igualdade que implica analisar previamente as desigualdades à partida entre os alunos.

3. Fortalecimento na escola e na sociedade dos valores da igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e corresponsabilidade social.

4. Luta contra o racismo, a discriminação, os preconceitos e estereótipos através da formação em valores e atitudes positivas face à diversidade cultural.

5. Visão do conflito como elemento positivo para a convivência, sempre que se assuma, se enfrente e se tente resolver construtivamente.

6. É relevante e dirige-se a todos os alunos para lhes desenvolver competências interculturais.

7. Reconhece o direito pessoal de cada aluno a receber a melhor educação diferenciada, com cuidado especial pela formação da sua identidade.

8. Reconhece positivamente as diferentes culturas e línguas e a necessidade de estarem presentes e se cultivarem na escola.

9. Implica metodologias de aprendizagem cooperativa, recursos didáticos adequados e comunicação ativa entre todos os alunos.

10. Supõe a revisão do currículo, eliminando o etnocentrismo, com referentes universais de conhecimento humano, sem se limitar aos produzidos pela cultura ocidental.

11. Supõe mudanças profundas que não se limitam à escola.

12. Requer a gestão democrática e a participação ativa dos alunos e das famílias na escola.

13. Necessita a interação da escola e da comunidade.

14. Requer professores formados para trabalharem a diversidade.

15. Atenção específica aos estudantes que não dominam a língua de acolhimento, favorecer o seu êxito escolar e a promoção de alunos de minorias culturais para conseguir a sua adaptação ao novo meio sociocultural e escolar.

O holismo, transversalidade e a inclusão são características fundamentais desta abordagem. Acrescente-se ainda a criação de uma multiplicidade de ferramentas disponíveis, dinâmicas, exercícios de auto-avaliação, estudos de caso ou incidentes críticos, simulações, *role-playing*, grupos de discussão, apresentação de conceitos chave, filmes, vídeos, livros, experiências de campo, materiais pedagógicos, treino específico, *software* e plataformas virtuais. Isto permite deduzir que temos hoje não só mais sensibilidade e consciência, mas também um corpo de literatura, experiências, projectos e documentação relativos às questões da diversidade e interculturalidade, embora, também devamos admitir que as práticas estão longe de satisfazer os desafios impostos pela situação global.

A educação seria um dos instrumentos privilegiados para valorizar e respeitar as expressões da diversidade, ultrapassar problemáticas e dificuldades manifestas, favorecer a comunicação e interacção cultural e adquirir competências interculturais.

A evolução dos termos e respostas à diversidade, bem como o debate político, cultural e social sobre o tema pode encontrar-se de forma pormenorizada na investigação que realizámos (De Vallescar, 2000).

### **Modelo de competências interculturais**

A motivação e o desenvolvimento das competências interculturais estão intimamente associadas, como a seguir veremos. Mais ainda, sem a primeira, de facto, é muito difícil que aconteça a aprendizagem e o encontro genuinamente intercultural.

Os citados descritores partem do reconhecimento e valorização da diversidade e, entre outros aspectos, relevam a necessidade de adquirir competências interculturais (nº 6), que podem ser categorizadas a partir de três dimensões: (a) cognitiva (conhecimento): exige abertura a novas informações e perspectivas; (b) afectiva: relaciona-se com a flexibilidade, adaptação a novas situações e abertura mental para encontrar novos valores; e (c) comportamental: compreende habilidades e recursos necessários para resolver ou enfrentar situações interculturais, exige competências de resolução de problemas, criatividade, análise, adaptabilidade e habilidades de relação e competência comunicativa.

<b>Cognitive</b>	<b>Affective</b>	<b>Behavioral Skills</b>
Cultural self-awareness	Curiosity	Relationship building skills
Culture-general knowledge	Cognitive flexibility	Listening, problem solving
Culture-specific knowledge	Motivation	Empathy
Interaction analysis	Open-mindedness	Information gathering skills

*Figura 1. Competências interculturais*  
Fonte: Janet M. Bennett, 2011

Deardorff (2006; 2009), no seu enquadramento básico de competências, sugere que para educar na interculturalidade se deve desenvolver um conjunto de atitudes individuais orientadas para a interação e que o grau de competência intercultural depende do grau de desenvolvimento de atitudes, conhecimento/compreensão e habilidades:

- Respeito: valorização das outras culturas, da diversidade cultural
- Abertura à aprendizagem intercultural e às pessoas de outras culturas, evitando juízos.
- Curiosidade e descoberta: tolerando a ambiguidade e a incerteza.

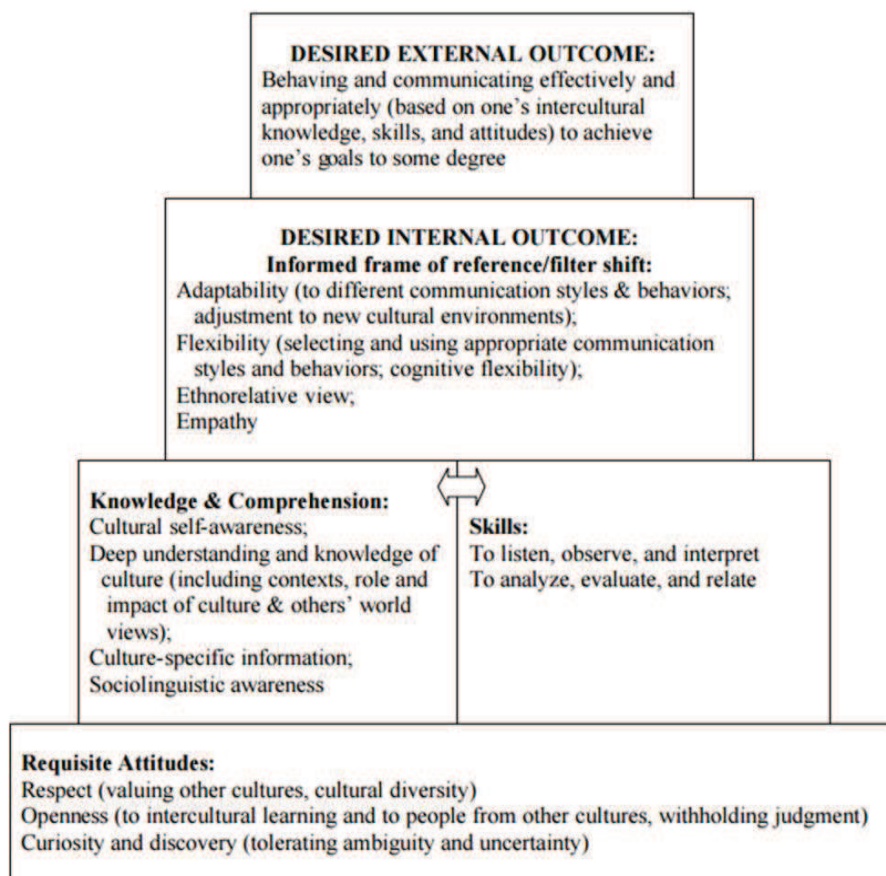


Figura 2. Pirâmide de competências interculturais.  
Fonte: (Deardorff, 2006., 2009).

Esse conjunto de atitudes opera como pré-requisito para o encontro, comunicação e, portanto, para a aprendizagem intercultural. Subjaz a estas atitudes a vontade e a motivação que impulsiona o indivíduo para sair da própria zona de conforto e arriscar, o que também traduz a valorização de si e dos outros. Dito de outro modo, tomando como exemplo o caso da comunicação intercultural (Martin & Nakayama, 2010), percebe-se que se não existe vontade e motivação suficiente para se atrever com a diversidade dos outros, as pessoas ficam, naturalmente, com os seus pares e evitam as exigências e formas de estilos de comunicação alheios. Nesta linha, alguns autores (Palaiologou & Dietz, 2012) falam de dois tipos de motivação para a aprendizagem, por exemplo, de uma língua estrangeira: motivação

instrumental (aprender guiado por um interesse pessoal, por exemplo, ganhar mais competência para se desenvolver numa determinada área) ou motivação integrativa (aprender para se integrar ou relacionar com um grupo). Isto permite concluir que a motivação, entendida como a força que dá energia e dirige o comportamento, é um elemento fundamental no percurso (*em, durante e depois*) da aprendizagem dos estudantes, e até um preditor do seu futuro, na perspectiva da sua continuidade, sucesso ou deserção.

### **Educação intercultural: variáveis motivacionais**

Somos conscientes da importância das variáveis motivacionais quando falamos em educação intercultural? Reconhecemos, como afirma Neto (2003), que há semelhanças e diferenças no funcionamento psicológico das pessoas e que é necessário ter em conta um conjunto de variáveis psicológicas, socioculturais, ecológicas e biológicas para compreender as relações entre os grupos?

Na verdade parece-nos que a teorização e a prática interculturais se têm apoiado mais em bases sociológicas e culturais, focando-se nos processos de aculturação entre os grupos e na dimensão social da interação, em detrimento da dimensão comportamental e motivacional, que fica invisibilizada e leva comumente a pressupor o nível psicológico. Os próprios professores têm dificuldade em direcionar as orientações culturais para irem ao encontro deste nível nos estudantes.

Ora, as dificuldades numa relação e educação interculturais não são só de natureza social e contextual, como por exemplo, o preconceito racista. É necessário contar com o interesse e a motivação das pessoas e valorizar os seus processos cognitivos, motivacionais e reguladores, entre os quais se encontram as crenças e as perceções que, mediando o comportamento motivado, operam entre a situação e a ação e a determinam (Printrich, 2003).

Centrar-nos nestes processos internos é reconhecer que cada indivíduo pode utilizar ferramentas motivacionais, tais como a iniciação de um comportamento dirigido para objetivos, o esforço, o empenho, a curiosidade, o entusiasmo, a persistência e a competência para lidar com os desafios e os fracassos. Traduz ainda uma posição de respeito e seriedade em relação ao próprio sujeito da educação que não sofre apenas influências externas, mas é agente das suas próprias ações, tem motivações para agir, desempenha um papel ativo e é capaz de enfrentar os processos de mudança no seu próprio desenvolvimento

Para ilustrar a importância das variáveis motivacionais e a necessidade de as estudar de forma mais integrada na educação intercultural, apresentamos alguns estudos sobre as percepções de controlo relacionadas com a escola, cuja importância foi realçada em diferentes contextos culturais por causa das suas consequências cognitivas, emocionais e comportamentais.

Ao falar em percepções de controlo englobamos três tipos de crenças: de controlo, de agência e de causalidade, que operam como modelos causais que as pessoas têm sobre o modo de funcionamento do mundo, ou seja, sobre as causas prováveis de acontecimentos desejados e adversos, sobre o papel que elas próprias desempenham na obtenção dos sucessos e dos fracassos e sobre a capacidade de resposta dos contextos (Skinner, 1995).

O sistema de competência formado por estas crenças, funciona como autorregulador para lidar com as situações e como mediador do comportamento (Fig. 3).

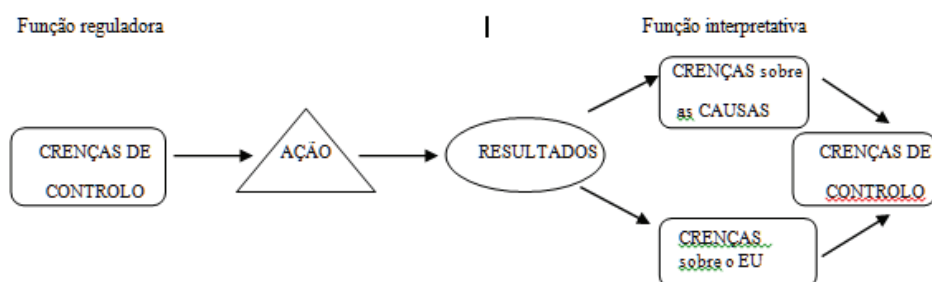


Figura 3. Sistema de competência

Adaptado de “Perceived control, motivation & coping”, de Skinner 1995, Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, p. 20.

As crenças que o integram desempenham funções diferentes. Assim, as crenças de controlo antecedem e regulam a ação e são mais automáticas, próximas do que normalmente se traduz por controlar a situação. As crenças de agência e de causalidade atuam mais na interpretação dos resultados. As primeiras consciencializam os recursos ou causas a que o sujeito tem acesso, causas essas que podem ser internas (esforço, capacidades) ou externas (ajuda dos professores e sorte). As crenças de causalidade traduzem os julgamentos que a pessoa faz sobre as causas (esforço, capacidade, ajuda dos professores, sorte e desconhecido) para atingir um resultado desejado e dão uma ideia da visão que tem do mundo.

No processo de autorregulação crenças – ação, o contexto desempenha um papel importante. Ora, o contexto escolar, por um lado, faz parte do tecido sociocultural de uma sociedade e é portador de um sistema de padrões e significados sobre a forma de pensar, sentir e agir dos indivíduos sobre os problemas comuns que os afetam (Hofstede, 1993). Neste sentido é expectável que as crenças variem nas pessoas das diferentes culturas. Aliás, está subjacente ao próprio conceito de cultura que diferentes pessoas possam ter diferentes valores, crenças, atitudes e motivações (Neto, 2003). Por outro lado, o contexto escolar constitui um ambiente próximo para a formação das perceções dos estudantes. Como os sistemas escolares das sociedades modernas ocidentais, partilham determinadas características, poderia também inferir-se que os estudantes têm crenças semelhantes sobre a realização escolar.

Várias investigações transculturais realizadas em países industrializados, de tendência cultural mais individualista, como os EUA e a Alemanha, ou mais coletivista, como a Rússia e o Japão, evidenciaram precisamente semelhanças e especificidades contextuais neste tipo de crenças (e.g., Karasawa et al., 1997; Little & Lopez, 1997). Assim, em geral, os estudantes perceberam-se como agentes competentes e auto-eficazes e atribuíram os êxitos e fracassos

escolares ao esforço e à capacidade, confirmando semelhanças interculturais nas categorias mentais que usam quando pensam no papel que desempenham para a obtenção dos resultados escolares e nas causas desses resultados. No entanto, as crenças de controlo e de agência dos estudantes americanos foram as mais elevadas, fruto, provavelmente, de um processo educativo mais centrado no aluno e no desenvolvimento da sua necessidade de independência (Little, Oettingen, Stetsenko, et al., 1995). A explicação desta diferença também pode residir na concetualização do *self*, uma das categorias marcantes da diferenciação entre as culturas ocidentais e asiáticas. Entre as culturas ocidentais, os americanos revelam-se os mais independentes e os asiáticos, em contraposição, por exemplo os japoneses, exibem um autoconceito mais interdependente (Markus & Kitayama, 1991).

Já as crenças de causalidade apresentaram mais semelhanças nos diferentes contextos culturais, sendo o esforço e a capacidade as causas mais valorizadas e a sorte e a ajuda dos professores consideradas as menos eficazes (Little & Lopez, 1997; Little, Stetsenko, & Maier, 1999). Mesmo assim, as crenças sobre a importância e o acesso ao esforço como causa do sucesso escolar são mais elevadas no Japão do que noutras realidades (Karasawa et al., 1997). De facto, no Japão, o esforço é um fim em si mesmo e isso reflete-se no estilo de comportamento dos pais e professores que o relevam, em detrimento da capacidade, como meio para alcançar níveis elevados de realização escolar (Holloway, 1988). Outros fatores contribuem para esta peculiaridade, como sejam o feedback privado fornecido pelos professores, que dificulta a comparação social, e o currículo escolar, concebido para avaliar as capacidades dos alunos em relação ao seu nível de realização. A aprendizagem cooperativa, típica das escolas japonesas, é disso exemplo ao enfatizar a realização e a avaliação centradas no grupo, reduzindo assim o grau de confiança individual na realização académica.

As crenças na sorte são também alvo de diferenças culturais. Os estudantes americanos e, de um modo geral os ocidentais, concebem a sorte mais como “traço”, ou seja, uma característica relativamente estável da personalidade, e identificam-na apenas com o aspeto positivo. Já os japoneses e os asiáticos, em geral, consideram-na mais como um “estado”, normalmente imprevisível e mutável no tempo e com as situações e entendem-na de forma bipolar, ou seja, alguém bafejado pela sorte pode ter boa ou má sorte. (Malmberg, Wanner, Sumra, & Little, 2001). Esta questão pode refletir diferenças culturais entre o ocidente e o oriente provenientes de raízes históricas e socioculturais diferentes, como sejam os princípios do Confucionismo, onde a sorte não é mencionada e do Budismo, onde tudo tem uma relação “causa-resultado” determinada pelo *yuan-fe* (Liu & Yussen, 2005). Nas culturas orientais, os pais e os professores não encorajam os estudantes a confiarem na sorte e substituem o desejo de “boa sorte” das sociedades ocidentais, em momentos de desempenho exigente, por “tem cuidado” ou “porta-te com seriedade”, insinuando que a realização está ligada ao cuidado, à seriedade e ao esforço.

Quanto ao papel dos professores como meios de atingir o sucesso, poder-se-ia esperar que fosse mais valorizado em culturas que guardam uma grande distância em relação ao poder, como as asiáticas. No entanto, nem sempre isso acontece (Little & Lopez, 1997), até porque se pode reagir à pressão do poder tanto com atitudes de obediência como de resistência (Oettingen, 1995).

Nesta linha de investigação, o estudo longitudinal que realizámos (Roque, 2014), seguindo o mesmo grupo de alunos (N= 245) do 4º ao 9º ano, de duas escolas do norte de Portugal, ressalta a importância atribuída à crença no aceso aos professores, em detrimento das crenças de controlo e das crenças de agência para o esforço ou para a capacidade. A capacidade e a sorte foram mesmo percebidas como menos acessíveis. Chama a atenção nas

amostras portuguesas esta desvalorização da capacidade pessoal que não se verificou noutros contextos, com exceção do estudo na Tanzânia onde a crença na capacidade pessoal foi igualmente desvalorizada pois é tido como arrogância atribuir o sucesso à capacidade, especialmente se for verdade (Malmberg, Wanner, Sumra & Little, 2000).

Já as crenças de causalidade dos nossos alunos coincidiram com as das investigações transculturais, confirmando que o estilo atributivo assume um carácter universal, tendo mais a ver com características comuns dos contextos educativos, e com o próprio desenvolvimento cognitivo, do que com diferenças contextuais.

Estes resultados ajudam a perceber aspetos específicos dos processos motivacionais subjacentes ao desempenho escolar e também presentes na relação intercultural. Não deixam, porém, de nos levantar algumas interrogações já que a maioria das investigações citadas decorreu em contextos ocidentais. Que acontecerá em contextos diferentes? E em contextos ocidentais com população de origem multicultural, estas constatações verificar-se-ão igualmente?

### **Considerações finais**

Destacamos desta comunicação que a interacção intercultural se baseia, na perspectiva de quem aprende, num conjunto de habilidades/competências interculturais onde a sensibilidade, o comportamento e a mente motivada são elementos fundamentais. Da conexão entre os modelos das competências interculturais, as variáveis motivacionais do comportamento e os estudos transculturais citados, fica claro que a educação intercultural tem ainda um percurso e desafio latentes, no sentido de considerar e aprofundar estas questões, se quiser realmente potenciar a interação e os processos de aprendizagem nos estudantes de origens culturais diversas e explorar e conhecer as suas necessidades.

### Referências bibliográficas

- Antolínez Domínguez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2 (73), 1-37.
- Baltes, M. M., & Baltes, P. B. (Eds.). (1986). *The psychology of control and aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bennett, M. J. (2011). *Intercultural Competence Model*. Retrieved from [http://www.intercultural.org/documents/competence\\_handouts.pdf](http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf)
- Daft, R (2008). "Management" Indiana University-Prudue University Ft. Wayne. Custom Edition, USA.
- Daniels, K., & MacDonald, L. (2005). *Equality, diversity and discrimination*. London: CIPD.
- De Vallescar, D. P. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS Editorial.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Deardorff, D.K. (Ed). (2009). *Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- García Fernández, J. A. & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Urduliz, Bizcaya: RGMA.
- Gundara, J. (2001). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Sage. Publications Ltd.
- Hofstede, G. (1993). Cultural Constraints in Management Theories. *The Executive*, 7(1), 81-94. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4165110>
- Holloway, S. D. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, 58(3), 327-345. doi: 310.3102/00346543058003327
- Karasawa, M., Little, T. D., Miyashita, T., Mashima, M., & Azuma, H. (1997). Japanese children's action-control beliefs about school performance. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 405-423. doi: 10.1080/016502597385207
- Little, T. D., & Lopez, D. F. (1997). Regularities in the development of children's causality beliefs about school performance across six sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 33(1), 165-175.
- Little, T. D., Oettingen, G., Stetsenko, A., & Baltes, P. B. (1995). Children's action-control beliefs about school performance: how do American children compare with German and Russian children? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 686-700. doi: 10.1037//0022-3514.69.4.686
- Little, T. D., Stetsenko, A., & Maier, H. (1999). Action-control beliefs and school performance: A longitudinal study of moscow children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 799-823. doi: 710.1080/016502599383801.
- Liu, Y., & Yussen, S. R. (2005). A comparison of perceived control beliefs between Chinese and American students. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 14-25. doi:10.1080/01650250444000298
- Loden, M. & Rosener, J.B. (1991). *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Illinois: Business One Irwin.
- Malmberg, L.-E., Wanner, B., Sumra, S., & Little, T. D. (2000). Agency beliefs about school achievement: Tanzanian primary school students in two city schools. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 12, 126-150.

- Malmberg, L.-E., Wanner, B., Sumra, S., & Little, T. D. (2001). Action-Control Beliefs and School Experiences of Tanzanian Primary School Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 577-596. doi: 510.1177/0022022101032005 004
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: 10.1037/ 0033-295X.98.2.224.
- Martin, J. N. & Nakayama, Th. K. (2010). *Intercultural Communication in Contexts*, 5 ed., Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Neto, F. (2003). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e outros*, 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspective on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). New York: Cambridge
- Palaiologou, N. (Author, Editor), Dietz, G. (Editor) (2012). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen*. ISBN-13: 978-1443840316 ISBN-10: 1443840319. University Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Roque, I. (2014). *Estudo longitudinal do desenvolvimento das crenças de controlo ao longo do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e suas relações com a realização escolar*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sáez Alonso, R. (2006): La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping* (Vol. 8). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- UNESCO (2009). *World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf>
- UNESCO (2013). *Conceptual and Operational Framework Intercultural Competences*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>